

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

Ausgabe 1/2026

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik der Zukunft
– Zukunft der Didaktik?!

Erwachsenenbildung

vhs hessischer
Volksbildungsrat

wbv

E-Journal Einzelbeitrag

von: Brigitte Bosche, Susanne Lattke, Marsilia Podlech, Aline Steger

Didaktische Kompetenz in der Alphabetisierung und Grundbildung Eine Analyse mit dem GRETA-Kompetenzmodell

aus: Didaktik der Zukunft – Zukunft der Didaktik?! (HBV2601W)

Erscheinungsjahr: 2026

Seiten: 30 - 40

DOI: 10.3278/HBV2601W004

Der Beitrag untersucht die Anschlussfähigkeit des GRETA-Kompetenzmodells an Anforderungen von Lehrkräften in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG). Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse zentraler Referenzdokumente aus dem deutschsprachigen Raum wurden feldspezifische Ausprägungen im Kompetenzbereich Didaktik und Methodik identifiziert. Die Analyse zeigt: Vor allem Kompetenzen zur individualisierten Lernzielplanung, zur Auswahl und Erstellung zielgruppengerechter Materialien sowie zur Gestaltung unterstützender Lernumgebungen sind relevant. Die Ergebnisse weisen auf feldspezifische Anforderungen hin, geben Impulse zur Weiterentwicklung professionsbezogener Kompetenzrahmen und leisten einen Beitrag zur strukturellen Stärkung des Berufsfeldes.

This article examines the applicability of the GRETA competence model to the professional requirements of teachers in literacy and basic education. Drawing on a qualitative content analysis of key reference documents from German-speaking countries, field-specific manifestations within the competence area Pedagogy and teaching Methods were identified. The analysis reveals that competencies in individualized learning Goal planning, in the selection and creation of learner-oriented materials, and in the design of supportive learning environments are particularly relevant. The findings highlight field-specific requirements, provide impulses for the further development of profession-related competence frameworks, and contribute to strengthening the structural foundation of the professional field.

Schlagworte: Alphabetisierung und Grundbildung; GRETA-Kompetenzmodell; Didaktik und Methodik; Professionelle Handlungskompetenzen; Literacy and basic education; GRETA competency model; Didactics and methodology; Professional competencies

Zitiervorschlag: Bosche, Brigitte; Lattke, Susanne; Podlech, Marsilia & Steger, Aline (2026). Didaktische Kompetenz in der Alphabetisierung und Grundbildung: Eine Analyse mit dem GRETA-

Kompetenzmodell. Hessische Blätter für Volksbildung, 76(1), 30-40.
Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2601W004>



Didaktische Kompetenz in der Alphabetisierung und Grundbildung

Eine Analyse mit dem GRETA-Kompetenzmodell

BRIGITTE BOSCHE, SUSANNE LATTKE, MARSILIA PODLECH, ALINE STEGER

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Anschlussfähigkeit des GRETA-Kompetenzmodells an Anforderungen von Lehrkräften in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG). Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse zentraler Referenzdokumente aus dem deutschsprachigen Raum wurden feldspezifische Ausprägungen im Kompetenzbereich Didaktik und Methodik identifiziert. Die Analyse zeigt: Vor allem Kompetenzen zur individualisierten Lernzielplanung, zur Auswahl und Erstellung zielgruppengerechter Materialien sowie zur Gestaltung unterstützender Lernumgebungen sind relevant. Die Ergebnisse weisen auf feldspezifische Anforderungen hin, geben Impulse zur Weiterentwicklung professionsbezogener Kompetenzrahmen und leisten einen Beitrag zur strukturellen Stärkung des Berufsfeldes.

Stichwörter: Alphabetisierung und Grundbildung; GRETA-Kompetenzmodell; Didaktik und Methodik; Professionelle Handlungskompetenzen

Abstract

This article examines the applicability of the GRETA competence model to the professional requirements of teachers in literacy and basic education. Drawing on a qualitative content analysis of key reference documents from German-speaking countries, field-specific manifestations within the competence area *Pedagogy and teaching methods* were identified. The analysis reveals that competencies in individualized learning goal planning, in the selection and creation of learner-oriented materials, and in the design of supportive learning environments are particularly relevant. The findings highlight field-specific requirements, provide impulses for the further development of profession-related competence frameworks, and contribute to strengthening the structural foundation of the professional field.

Keywords: Literacy and basic education; GRETA competency model; Didactics and methodology; Professional competencies

1 Einleitung

Die Professionalität von Lehrkräften in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) steht zunehmend im Fokus bildungspolitischer, wissenschaftlicher und praxisbezogener Debatten. Ein breites Spektrum an Kompetenzanforderungen wurde beschrieben, u. a. in praxisorientierten Profilen und Qualifikationsrahmen (Kuratorium AlphaDekade 2020; BMBWF 2022; SVEB 2022).

Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) betont die Bedeutung der Professionalisierung des Bildungspersonals. Bislang fehlt jedoch ein übergreifendes Strukturmodell, das die Anforderungen an Lehrende in der AuG systematisch beschreibt (Löffler & Koppel 2023). Mit dem GRETA-Kompetenzmodell liegt ein solches Modell für die allgemeine Erwachsenenbildung vor. Es wurde praxis- und wissenschaftsnah entwickelt und orientiert sich am Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006; Alberti et al. 2023).¹ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern das GRETA-Kompetenzmodell auch für das Berufsfeld der AuG nutzbar ist. Der Beitrag prüft exemplarisch die Anschlussfähigkeit des Modells im Kompetenzbereich Didaktik und Methodik. Ziel ist es, aufzuzeigen, inwieweit GRETA als Orientierungsrahmen dienen kann und wo feldspezifische Schärfungen erforderlich erscheinen, um einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften in der Grundbildung zu leisten.

2 Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrenden in der AuG

Die AuG stellt als spezifisches Feld der Erwachsenenbildung besondere Anforderungen an Lehrkräfte, die über allgemeinpädagogische Standards hinausgehen. Diese ergeben sich zum einen aus den Fachinhalten – etwa Schriftspracherwerb, digitale Grundbildung und mathematisch-ökonomische Basiskompetenzen –, zum anderen aus der pädagogischen Notwendigkeit, Lernende mit komplexen Bildungsbiografien professionell zu begleiten (Löffler & Koppel 2023; Hubertus 2023). Erforderlich sind daher diagnostische, beratende und reflexive Kompetenzen sowie eine erwachsenenengerechte Haltung (Löffler & Nagler 2023). Ein vertieftes Verständnis für die psychosozialen und motivationalen Voraussetzungen der Zielgruppe ist unerlässlich, um kompensatorische Lehr-Lernprozesse, wie sie in der AuG vorherrschend sind, wirksam zu gestalten (Bader, Kholin & Schröter 2025).

¹ Eine der Autorinnen des Beitrags war an der Entwicklung des GRETA-Kompetenzmodells beteiligt.

Obwohl das Fortbildungsangebot für die AuG in den letzten Jahren ausgebaut wurde, mangelt es an verbindlichen Standards und curricular abgestimmten Kompetenzbeschreibungen. In Verbindung mit prekären strukturellen Rahmenbedingungen und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen erschwert dies die Entwicklung eines stabilen professionellen Selbstverständnisses (Podlech & Schepers 2023). Eine nachhaltige Professionalisierung der Lehrkräfte in der AuG erfordert mehr als die individuelle Qualifizierung – sie setzt kollektive Prozesse der Professionalisierung voraus (Mania et al. 2010; Nittel & Seltrecht 2008). Notwendig ist ein strukturierter Rahmen, der zentrale Kompetenzen systematisch beschreibt und zur Sicherung der pädagogischen Qualität und der Professionalisierung des Feldes beiträgt.

Das GRETA-Kompetenzmodell bietet hierfür eine anschlussfähige Grundlage. Seine ganzheitliche Konzeption erlaubt es, pädagogisches Handeln differenziert zu erfassen und zugleich feldspezifisch zu konkretisieren. Für die vorliegende Untersuchung wurde exemplarisch der Kompetenzbereich *Didaktik und Methodik* gewählt. Gerade in der AuG ist dieser Bereich besonders aufschlussreich, da Lehrende Lerninhalte, Materialien und Methoden kontinuierlich an die heterogenen biografischen, sprachlichen und motivationalen Voraussetzungen der Teilnehmenden anpassen müssen. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag folgender Forschungsfrage nach: Welche didaktisch-methodischen Kompetenzanforderungen werden für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung in Dokumenten mit Referenzcharakter formuliert?

Ziel ist es, das Potenzial des GRETA-Kompetenzmodells als Orientierungsrahmen für die Professionalisierung in der AuG kritisch zu prüfen und Impulse für eine feldspezifische Weiterentwicklung abzuleiten.

3 Methodisches Vorgehen

Grundlage für den Beitrag ist eine Dokumentenanalyse. Das Datenkorpus besteht aus fünf für das Feld orientierungsgebenden Dokumenten zentraler (Bildungs-)Institutionen und Verbände für die AuG bzw. Ministerien. Darunter befinden sich Curricula und Profilbeschreibungen zur Ausbildung von Lehrkräften und Handlungsempfehlungen, die die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte in der AuG im deutschsprachigen Raum beschreiben (Tab. 1).

Die ausgewählten Dokumente unterscheiden sich hinsichtlich ihres normativen Charakters: Sie reichen von orientierenden Empfehlungen bis hin zu verpflichtenden Vorgaben, was wiederum mit der finanziellen und rechtlichen Absicherung der AuG zusammenhängt.

In Österreich ist der Bereich Basisbildung stark reguliert: Seit 2019 gelten ein verpflichtendes Curriculum für Teilnehmende sowie ein verbindliches Qualifikationsprofil für Lehrkräfte als Voraussetzung für die Kursförderung. Die Finanzierung erfolgt überwiegend durch Bundes- und Landesmittel.

Tabelle 1: Datenkorpus der Dokumentenanalyse

Kürzel	Titel	Beschreibung
Deutschland		
D1	Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Kuratorium d. Nat. Dek. 2020)	Unverbindliche Orientierung für Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der AuG
D2	Handbuch zur Basisqualifizierung ProGrundbildung (DVV, o. J.)	Modulbeschreibungen, Inhalte und Lernziele für eine grundständige, bundeslandübergreifende Fortbildung.
D3	Studien- und Prüfungsordnung Masterstudiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ (PH Weingarten o. J.)	Studiengangsspezifischer Qualifikationsrahmen für akademische Ausbildung
Österreich		
A1	Qualifikationsprofil Basisbildner/in (BMBWF 2022; 2024)	Grundlage für Aus- und Weiterbildungslehrgänge, die von Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten und von der Initiative Level Up – Erwachsenenbildung anerkannt sind
Schweiz		
CH1	Rahmenprofil für die Ausbildung der Ausbildenden (AdA) im Bereich Grundkompetenzen (SVEB 2022)	Kompetenzrahmen für Kursleitungen in Bereichen der Grundkompetenzen, Basis für kantonale und nationale Angebote und Zertifikate

In der Schweiz ist die Vermittlung von Grundkompetenzen im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) gesetzlich verankert. Die Umsetzung obliegt den Kantonen, die Finanzierung erfolgt sowohl durch den Bund als auch durch Kantone und Gemeinden. Das Rahmenprofil AdA Grundkompetenzen dient als verbindliche Grundlage für die Qualifizierung der Kursleitungen.

Deutschland verfügt bislang über keine bundeseinheitliche gesetzliche Grundlage für AuG. Die Zuständigkeit liegt bei den Ländern, die unterschiedliche Regelungen und Förderstrukturen vorsehen. Eine systematisch abgestimmte nationale Strategie fehlt ebenso wie ein flächendeckendes Curriculum für Teilnehmende oder ein verbindliches Qualifikationsprofil für Kursleitende (Steger & Podlech 2023).

Die Analyse der Dokumente erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024, S. 84–86). Grundlage für die Analyse bildeten die vier Kompetenzfacetten des GRETA-Kompetenzbereichs *Didaktik und Methodik*:

1. Lerninhalte und -ziele,
2. Methoden, Medien und Lernmaterialien,
3. Rahmenbedingungen und Lernumgebung sowie
4. Outcomeorientierung.

Diese deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien wurden zur Codierung relevanter Textstellen herangezogen. Ergänzend wurden im Verlauf der Analyse induktiv Unterkategorien entwickelt, um feldspezifische Unterschiede differenzieren zu können. Die Codierung erfolgte arbeitsteilig in zwei Teams und wurde durch konsensuelle Abgleiche abgesichert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Analyse entlang der vier ausgewählten GRETA-Facetten dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, in welcher Weise die ausgewerteten Dokumente die jeweiligen Kompetenzdimensionen adressieren und welche feldspezifischen Konkretisierungen sichtbar werden.

4.1 Lerninhalte und -ziele

Die Kategorie *Lerninhalte und -ziele* beschreibt Aspekte der inhaltlichen und zielgerichteten Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten. Sie umfasst die Festlegung von Lerninhalten und -zielen sowie die kritische Prüfung und Bewertung sowohl der Inhalte als auch der zugrunde liegenden (digitalen) Informationsquellen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Ausrichtung an den Teilnehmenden. Aus dem Datenmaterial lassen sich induktiv zwei Unterkategorien ableiten.

- **Individualisierte Lernzielplanung und Differenzierung (4):** Diese Unterkategorie umfasst die Kompetenz, Lernziele an die heterogenen Voraussetzungen und Bedarfe von Lernenden anzupassen und in kleine, erreichbare Schritte zu unterteilen. Beispiel: Lehrkräfte können „den Bedarfen der Lernenden entsprechende, differenzierende Unterrichtspläne ... erstellen“ (D1).
- **Auswahl und Einsatz von Lehrmitteln (2):** Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit, geeignete Lernmaterialien und Lehrmittel auszuwählen, zu analysieren und deren Eignung für bestimmte Lernziele einzuschätzen. Beispiel: Lehrkräfte können „Lehrmittel analysieren (und) Lernunterlagen auswählen“ (CH1).

In der Kompetenzfacette *Lerninhalte und -ziele* fällt die verhältnismäßig geringe Anzahl der Codierungen (6 von 84) auf. Es ist anzunehmen, dass inhaltlich passende Aussagen stattdessen anderen, spezifischeren Facetten zugeordnet wurden, wie zum Beispiel der Kategorie *Fachdidaktik*.

Für die Praxis der AuG sind die hier beschriebenen Kompetenzen wesentlich: Lernende bringen sehr unterschiedliche Bildungsbiografien und Lernerfahrungen mit, die oftmals auch zu Lernbarrieren führen können. Vor diesem Hintergrund kommt der gemeinsamen Festlegung von erreichbaren, nachvollziehbaren Zielen sowie der Berücksichtigung individueller Lernbedarfe bei der Kursplanung eine wichtige Bedeutung zu (Löffler & Weis 2016, S. 371). Lernziele sollten entsprechend so formuliert sein, dass sie an vorhandene Fähigkeiten anknüpfen, in kleinen Schritten erreichbar sind und im Unterrichtsverlauf immer wieder angepasst werden können. Ebenso wichtig ist die Auswahl passender Materialien, die sowohl inhaltlich anschlussfähig als auch methodisch zugänglich sind. Auf diese Weise kann der Unterricht so gestaltet werden, dass Lernende Lernerfolge erleben und ihr Vertrauen in eigene Lernprozesse stärken.

4.2 Methoden, Medien und Lernmaterialien

Die Kategorie *Methoden, Medien und Lernmaterialien* umfasst Aspekte der Auswahl, Nutzung und Gestaltung geeigneter Mittel zur Unterstützung und Evaluation von

Lehr-Lern-Prozessen. Die Analyse führte induktiv zur Bildung von drei Unterkategorien.

- **Lernmaterial (40):** Diese Unterkategorie umfasst alle Nennungen, die die Auswahl, Erstellung und Anwendung von Lernmaterialien betreffen. Beispiel: Lehrkräfte können „qualitativ gute Lehrmittel und relevante Websites mit guten Materialien zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz“ (CH1) auswählen.
- **Methoden (17):** Hierunter fallen Nennungen, die die Auswahl und Anwendung von Methoden umfassen. Beispiele: „Methoden zum binnendifferenzierten Arbeiten“ (D2) oder „Partizipationsmethoden (Besichtigungen, Aktivitäten organisieren lassen)“ (CH1).
- **Didaktische Prinzipien (5):** Hier lassen sich Nennungen zuordnen, die allgemein-didaktische Prinzipien, wie zum Beispiel die Förderung von Selbststeuerung, betreffen. Beispiel: Lehrkräfte können „die Teilnehmenden in der Umsetzung ihrer Ideen unterstützen, indem (sie angeleitet werden), gute Ideen zu identifizieren und Lösungen zu finden“ (CH1).

Die hohe Anzahl an Codes (40) in der Unterkategorie *Lernmaterial* deutet darauf hin, dass die Auswahl, Erstellung und Anwendung von geeigneten Lernmaterialien als zentrale Kompetenzanforderung wahrgenommen wird. Dies legt nahe, dass in der AuG qualitativ hochwertige, zielgruppengerechte Materialien als besonders wichtig gelten, v. a. zur Förderung von Grundkompetenzen wie Lesen und Schreiben. Gleichzeitig könnte dies auch auf einen Mangel oder hohe Anforderungen an die Materialbeschaffung in der Praxis hinweisen.

Mit 17 Codes erscheint die Unterkategorie *Methoden* ebenfalls bedeutsam. Dies weist darauf hin, dass Lehrende auch methodisch-didaktische Kompetenzen benötigen, etwa zur Binnendifferenzierung oder zur Aktivierung der Teilnehmenden. Diese Aspekte sind wichtig, um heterogene Gruppen individuell zu fördern und Lernprozesse partizipativ zu gestalten. Der Abstand zur Unterkategorie *Lernmaterial* könnte darauf hindeuten, dass die Methodenwahl in der Praxis stärker durch das verfügbare Material beeinflusst wird.

Die geringe Anzahl an Codes in der Unterkategorie *Didaktische Prinzipien* deutet darauf hin, dass grundlegende didaktische Leitlinien (z. B. Förderung von Selbststeuerung oder Problemlösefähigkeit) seltener explizit thematisiert werden und als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Insgesamt liegt der Fokus auf der Textebene stärker auf konkreten, handhabbaren Aspekten wie Material und Methoden als auf abstrakten, didaktischen Überlegungen.

4.3 Rahmenbedingungen und Lernumgebung

Die Kategorie *Rahmenbedingungen und Lernumgebungen* beschreibt die Einbettung von Lehr-Lern-Prozessen in räumliche, zeitliche, personelle, mediale und organisatorische Kontexte. Sie umfasst Kompetenzen bezüglich der Gestaltung und Anpassung von Lernumgebungen unter Berücksichtigung der Teilnehmenden und verschiedener

Rahmenbedingungen. Es wurden zwei Unterkategorien induktiv aus den Dokumenten herausgearbeitet.

- **Lernumgebung gestalten (5):** Hierbei geht es um die Fähigkeit, eine Lernumgebung zu schaffen, die den Bedürfnissen der Lernenden entspricht und sie unterstützt. Beispiele: „offene Lernformen (spezifische Projektarbeit, selbstgesteuertes Lernen, PC etc.) adaptiv einzusetzen“ (D2) und „Lernumgebung, in der ein Lernerfolg möglich ist und nicht Situationen aufleben lassen, die vom Schulversagen geprägt sind“ (CH1).
- **Rahmenbedingungen berücksichtigen (4):** Diese Unterkategorie bezieht sich auf übergeordnete Rahmenbedingungen. Beispiele: „Lernräume (auch virtuelle Lernräume) in passender Weise vorbereiten, begründet gestalten und nutzen“ (A1), Umgang mit „Hardware und Software“ (CH1) und „Lernsettings und Kooperationen“ (D1).

Die lernförderliche Gestaltung von Rahmenbedingungen und Lernumgebungen betrifft sowohl analoge als auch digitale Lernumgebungen. Ihre Vorbereitung sowie begründete Gestaltung und Nutzung erfordert eine hohe digitale Kompetenz bei Lehrkräften. Der Aspekt der Teilnehmendenorientierung spielt hierbei eine wichtige Rolle. Die Aussage zur Gestaltung der Lernumgebung (CH1) verweist auf die zum Teil schwierige Vereinbarkeit zwischen „Outcomeorientierung“ und „Lernumgebung gestalten“, da Lehrkräfte oftmals mit beschränkenden Rahmenbedingungen konfrontiert sind. Dabei ist die Erkennung und Reflexion von Rahmenbedingungen aus professionstheoretischer Sicht ein zentraler Bestandteil. Diese „Paradoxie professionellen Handelns“ (Nittel 2011, S. 49) kann im Arbeitsfeld der AuG als besondere Anforderung identifiziert werden (Helsper 2021).

4.4 Outcomeorientierung

Die Kategorie *Outcomeorientierung* beschreibt die Ausrichtung des Lehrhandelns auf konkret angestrebte Lernergebnisse. Sie umfasst sowohl die zielgerichtete Planung von Lehr-Lern-Aktivitäten als auch die Auswahl geeigneter Methoden und Instrumente zur Erfassung von Lernfortschritten. Es wurden zwei Unterkategorien gebildet.

- **Lernfortschritte sichtbar machen (4):** Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Anwendung geeigneter Verfahren zur diagnostischen Begleitung und dokumentierenden Beobachtung von Lernprozessen. Beispiel: „Die Zielerreichung anhand von Produkten/Dokumenten überprüfen“ (CH1).
- **Prüfungsvorbereitung und Durchführung (3):** Diese Unterkategorie adressiert den kompetenten Umgang mit formalen Tests und Prüfungen, wie sie z. B. im Rahmen zertifizierter Grundbildungsangebote in der Schweiz vorkommen. Beispiel: „Die TN dabei unterstützen, sich auf eine bestimmte Prüfung, einen bestimmten Test vorzubereiten (z. B. basiccheck, Multicheck)“ (CH1).

Dass *Outcomeorientierung* nur im Schweizer Rahmenprofil eine Rolle spielt, überrascht, zumal in Österreich seit 2019 in staatlich geförderten Basisbildungsangeboten

die Lernergebnisüberprüfung verpflichtend ist. Die Einschätzung der Zielerreichung sowie die Wahl geeigneter Verfahren (z. B. strukturierte Beobachtungen, Präsentationen, Arbeitsblätter) obliegen dort dem professionellen Ermessen der Lehrpersonen. Kritische Auseinandersetzungen, insbesondere aus dem österreichischen Kontext (Ganglbauer & Hrubesch 2019), verdeutlichen, dass Outcomeorientierung in der Alphabetisierungspraxis eine spannungsreiche Anforderung darstellt. Lernprozesse verlaufen nicht linear, Lernziele werden häufig individuell formuliert, und standardisierte Erfolgskriterien können bei Lernenden mit schulisch geprägten Misserfolgserfahrungen demotivierend wirken. Diese Spannungen verweisen auf eine ambivalente Positionierung zwischen emanzipatorischer Erwachsenenbildung und einer abschlussorientierten Bildungspraxis.

5 Fazit und Ausblick

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass die didaktisch-methodischen Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte in der AuG zum Teil über die im GRETA-Modell beschriebenen Kompetenzen hinausgehen.

Zentral sind insbesondere die Fähigkeit, Lernziele individuell und differenziert an die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen sowie geeignete Lernmaterialien auszuwählen, zu erstellen und flexibel einzusetzen. Ebenso bedeutsam sind methodische Kompetenzen, insbesondere zur Binnendifferenzierung und zur Aktivierung der Teilnehmenden, sowie die Gestaltung einer lernförderlichen, wertschätzenden Lernumgebung, die komplexe Bildungsbiografien und psychosoziale Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigt. Die Ergebnisse unterstreichen, dass das GRETA-Kompetenzmodell als Orientierungsrahmen für die Professionalisierung im Feld der AuG geeignet ist, und die bei der Modellentwicklung vorgesehene Offenheit für feldspezifische Spezifizierungen genutzt werden sollte.

Die vorliegende Studie fokussiert den Kompetenzbereich Didaktik und Methodik, verdeutlicht jedoch auch, dass professionelles Handeln in der AuG über diese Dimension hinausreicht. Lehrkräfte stehen einer wachsenden Heterogenität der Zielgruppen gegenüber: In einem Kurs lernen deutschsprachige Erwachsene mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen gemeinsam mit Personen, die Integrationskurse nicht erfolgreich abschließen konnten und weiterhin Bildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aufweisen. Dies erfordert neben didaktischer Gestaltungskompetenz auch die Fähigkeit, Lernvoraussetzungen präzise einzuschätzen, Lernprozesse zu begleiten und soziale wie kulturelle Unterschiede sensibel zu berücksichtigen. Ein vertieftes Verständnis für Milieu, Habitus und Motivation der Lernenden wird damit zu einer zentralen Bedingung professionellen Lehrhandelns im Feld der AuG (Pape 2017, S. 180).

Zudem erleben Lehrkräfte oft ein Spannungsfeld unterschiedlicher Rollenanforderungen. Erwachsene Lernende erwarten einerseits Anerkennung ihres Erfahrungswissens und ihrer Autonomie, benötigen zugleich jedoch häufig sozialpädagogische Unterstützung – etwa bei Alltagsbewältigung oder Behördenkontakten. Um diesen

komplexen Anforderungen professionell begegnen zu können, bedarf es eines reflektierten beruflichen Selbstverständnisses, das pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Autonomieanerkennung und Unterstützungsbedarf verortet (Egloff 2020). Insbesondere die GRETA-Kompetenzfacetten *Diagnostik und Lernberatung*, *Engagement & Distanz*, *Eigenes Rollenbewusstsein* und *Menschenbilder* bieten hierfür zentrale Bezugspunkte für eine kontextsensible Erweiterung des Kompetenzmodells. Ihre explizite Berücksichtigung kann die Entwicklung einer stabilen beruflichen Identität im Feld der AuG vorantreiben.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass verlässliche strukturelle Rahmenbedingungen die Professionalisierung des Feldes entscheidend unterstützen. In Österreich und der Schweiz sind nicht nur Curricula und Qualifikationsprofile gesetzlich verankert, sondern auch die Finanzierung der Angebote dauerhaft strukturell gesichert. Diese Rahmenbedingungen ermöglichen die systematische Qualifizierung von Lehrenden und schaffen zugleich eine verbindliche Grundlage für Qualitätssicherung und Kohärenz im Feld.

Ein feldspezifischer Kompetenzrahmen, der die besonderen Anforderungen der AuG systematisch sichtbar macht, würde nicht nur der Qualitätssicherung in Aus- und Weiterbildung dienen, sondern auch zur strukturellen Stärkung eines bislang unterprofilierten Handlungsfeldes beitragen – und damit einen professionspolitischen Impuls setzen, der in der aktuellen bildungspolitischen Debatte dringend erforderlich ist.

Literatur

- Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2023). *Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0: Professionelle Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Bader, E., Kholin, M. & Schröter, H. (2025). Psychologische Erklärungsansätze für Unterschiede in Motivation und Volition bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit und ohne Leseschwierigkeiten. In Leck, J., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Jester, M. (Hrsg.), *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen* (S. 69–85). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976911>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (2022). *Qualifikationsprofil Basisbildner/in*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Level Up – Erwachsenenbildung: Curriculum Basisbildung – Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene*. Wien.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2010). *Pro Grundbildung – Basisqualifizierung*.
- Egloff, B. (2020). Kursleiterhandeln als Handeln in Widersprüchen. *ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 98, 17–20.

- Ganglbauer, G. & Hrubesch, A. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 200–216. <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hubertus, P. (2023). Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung. Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, 82–89.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Kuratorium d. Nat. Dek.) (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*.
- Löffler, C. & Weis, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.), *Handbuch zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 365–382). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Löffler, C. & Koppel, I. (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>
- Löffler, C. & Nagler, S. (2023). Wofür qualifizieren? Kompetenzen für eine qualifizierte Grundbildung. In Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 7–15). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>
- Mania, E., Jütten, S. & Karg, L. (2010). Empirische Befunde zur Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung. *Der pädagogische Blick*, 18 (4), 231–240.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Beltz.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21 (1), 124–145.
- Pape, N. (2017). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Podlech, M. & Schepers, C. (2023). Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 19–36). wbv Publikation.
- Steger, A. & Podlech, M. (2023). Vom Konzept zur Umsetzung – Qualifizierungsangebot der Weiterbildungsstelle WiBeG. In Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 73–88). wbv Publikation.
- SVEB – Schweizer Verband für Erwachsenenbildung (2022). *Rahmenprofil für die Ausbildung der Auszubildenden (Ada) im Bereich Grundkompetenzen*.

Autorinnen

Brigitte Bosche, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen,
<https://orcid.org/0009-0007-3140-7590>

Susanne Lattke, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen,
<https://orcid.org/0009-0000-9518-4778>

Aline Steger, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Weingarten,
<https://orcid.org/0009-0000-2436-5520>

Marsilia Podlech, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Weingarten, <https://orcid.org/0009-0002-7299-2785>

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 9th of October 2025.